

教職大学院院生の教職イメージ

— 比喩生成課題による検討 —

森田 智幸 ・ 藤岡 久美子

(山形大学大学院教育実践研究科) (山形大学地域教育文化学部)

Images of Teachers on Master Students in Professional Schools of Education

—A Comparative Study Of Metaphors About Educational Practice—

Tomoyuki Morita

Kumiko Fujioka

The purpose of the study is to describe images of teachers on graduate students in professional schools of education through the metaphor making task used in Akita(1996), and to examine changes in the image of teaching profession during a quarter of a century by comparing the data of expert teachers in Akita (1996) with the data of two types of graduate students; those currently in teaching profession and those are not. The result of analysis shows that all three groups regarded a lesson as a place of co-generation and a teacher as a "leader". Two groups of teachers (past and current) had images of teacher as "caregivers" and "supporters" as well as "leaders", whereas graduate students without professional teaching experience did not. Also, only the group of past teachers had the image of teacher as a speaker. Most graduate students in the teaching profession regarded lessons as a place for teachers to learn. Further investigation should aim to develop a method for measuring teacher images to confirm the current findings.

[キーワード] 教職イメージ, 教職の魅力, 比喩生成課題, 教師教育, 教職大学院

1 問題の所在

(1) 研究の背景

教員の大量退職期に突入した近年, 量の確保と質の保証の二点から, 教員需要の増加にもかかわらず志願者数が減少傾向にあることが問題視されている(毛利 2020, 山田 2013 など)。山形県でも, 小学校教員採用試験の受験者数は, 平成 26 年度採用者試験 398 人から令和 3 年度採用者試験 304 人へと約 100 人減少した(文部科学省調査平成 26 年度~令和元年度, 山形県資料令和 2 年度・令和 3 年度)。教員への就職を前提とした国立の教員養成系学部についても, 近年, 教員採用試験の受験率が 50%前後を推移するなど, 低い志願率となっている¹⁾(大澤ほか 2019)。

志願者数の減少の背景として, 「ブラック」という言葉に象徴されるような教職イメージの悪化が指摘されている(毛利 2020, 山田 2013)。日本の教員の勤務環境が国際的にみて劣悪であること

を示す指標も確かに存在している。OECD による国際教員指導環境調査 (TALIS) では, 2013 年, 2018 年の調査において, 日本の教員の就業時間数が国際的にみて長いこと, 人材不足感が強く表れていることを明らかにしている(国立教育政策研究所 2018, 同 2014)。こうした調査結果を踏まえ, 2019 年の中央教育審議会の答申以後, 学校においても「働き方改革」が推進されてきた(小川ほか 2019)。

しかし, 志願者数の減少に教職イメージの悪化を結びつける論理を検証する試み, 特に, 教職イメージの実際の把握については, 検討の余地を残している。

(2) 先行研究の検討

教職イメージの把握を試みた研究は多い。小畑(2019)では, 「望みのある: 望みのない」, 「平凡な: 特色のある」, 「窮屈な: 自由な」など 15 の形容詞対を 7 段階で評定する SD 法の質問紙調査(白佐 1978)を用いて, 教員養成課程在籍の学

生を対象とした調査を行った。また、HATO プロジェクト(2016)は、「責任が重い」「忙しい」「子どものためになる」など「学校の先生の仕事のイメージ」を、教員と小学校6年生、中学校3年生、高校3年生を対象とした4件法で調査し、「学校の先生とは『子どものためになる』仕事」である一方で、「『責任が重い』『忙しい』『苦労』が多い仕事」であることを明らかにした。しかし、こうした研究は、教職に対する「忙しさ」や「苦労の多さ」といった漠然としたイメージがあることを検証しているものの、経験に基づく、仕事に対する具体的なイメージを描き出していない。

経験に伴い構成されるイメージを明らかにする試みとして、秋田(1996)による、比喩生成課題を用いた研究がある。秋田(1996)は、教師の実践的知識の解明を目的としてイメージに着目し、比喩生成課題を用いて、教職経験の蓄積に伴う授業イメージの変容を検討した。結果として、学生は教えるという職業経験をもつ前から授業に関して明確なイメージを形成しているということ、そして、そのイメージが経験に伴い変容することを明らかにした。秋田(1996)では、「授業は」「教師は」「教えることは」の3つの手がかり語により作成された比喩の中でも、「教師役割」に関する比喩の数が最も多いという結果が出ている。この調査法は、授業イメージに止まらず、経験に伴い構成される教職イメージを描き出す可能性をもつ。

比喩生成課題を用いた検証は、その後、生徒指導のイメージ(三島 2017)、協働学習のイメージ(児玉 2017)、また、校内研修のイメージ(前田ほか 2020)へと展開されたものの、いずれの研究も教師の実践的知識の解明を目的として展開されており、教員という仕事をもつイメージの実際の把握という目的では検討されていない。

以上より、本論文では、第一に、教職大学院院生を対象に比喩生成課題を実施し、院生の教育または被教育経験に基づく教職イメージを描出する。第二に、秋田(1996)の結果と比較し、約四半世紀の間の教職イメージの経年変化を検討する。そして第三に、教職イメージを把握する質問紙調査における今後の課題と展望を整理したい。

2 方法

(1) 参加者

教職大学院の院生 31 名であった。教職大学院の

院生は、現職教員である現職院生と、学部卒業直後に入学する学部卒院生で構成されている。内訳は、M1 学部卒 3 名、M1 現職 9 名、M2 学部卒 9 名、M2 現職 10 名であり、現職院生の教職歴は、20 年以上が 7 名、10 年以上 20 年未満が 11 名、10 年未満が 1 名であった。現職院生の多くは中堅教員であり、学部卒院生は、実際の教職経験はないものの、教職従事者意識は強い。そのため、本研究において把握される教職イメージは、教育または被教育経験の中でも教職経験に基づく教職イメージとなることが想定される。

(2) 課題と手続き

Google フォームを用いて、学年、教職経験等の回答の後、比喩生成課題を実施した。比喩生成課題では、「授業は()のようだ」「なぜなら」、「教師は()のようだ」「なぜなら」、「教えることは()のようだ」「なぜなら」3種類それぞれ 2 記述を求めた。回答の作成に際して、「小学校・中学校・高校・大学」のいずれの時期の授業を想起したかを尋ねた。教示文は秋田(1996)に準じた。

3 結果と考察

(1) 比喩内容の分析

比喩作成にあたりイメージした授業は、現職院生 1 名および学部卒院生 2 名が大学の授業を、また、特別支援学校勤務の現職院生 2 名が選択肢に特別支援学校がなかったため小学校あるいは高校を選択したことを除いて、勤務先あるいは勤務希望の校種であった。これは、本調査対象の院生の多くは、大学の授業ではなく、小中高校の授業をイメージして回答していたことを示している。同時に、回答は、それぞれの教職経験を踏まえて生成したものと解釈することが妥当である。

① 比喩内容の分類手順および分類カテゴリー

比喩及びその理由を、秋田(1996)の分類カテゴリー及び具体例(秋田 1995)に基づいて、第 1 著者と第 2 著者の協議により分類を試みた。分類カテゴリーは表 1 に示した。秋田(1996)の分類カテゴリーは 7 つの上位カテゴリー、「A 授業の場」「B1 時間の授業展開」「C 日々の授業」「D 教師役割」「E 授業に伴う感情」「F 内容の有用性」「G 外の社会との関連でみた教師像」および、30 個の下位カテゴリーで構成されていた。

コーディングは以下の手順によった。

まず、秋田(1995;1996)に例示されている比喩と

同じ比喩記述、同義あるいは近い意味の比喩について、その理由が下位カテゴリー名から示唆される内容に当てはまる場合は、そこに分類することとした。例えば、“D 教師役割-D6 導く者”について、秋田(1995;1996)では「道先案内人・ガイド、料理、監督、指揮者、灯台・道しるべ、運転手、僧侶」が比喩語の例として挙げられている。本研究で得られた記述「教師は標識のようだ：さりげなく道しるべになるから」「教師は船頭のようだ：子供達を一定方向・価値に導く存在だから」は、いずれも比喩語が D6 に該当し、理由も下位カテゴリー名「導く者」に当てはまると判断できるため、D6 に分類した。一方、比喩記述が同じでも理由が下位カテゴリー名から示唆される内容に当てはまらない場合は、別のカテゴリーへの分類を検討した。例えば、秋田では“D 教師役割-D3 伝達者・話し手”の例として「役者・芸人」が挙げられているが、本研究の「教師は役者のようだ。授業や生徒指導など、様々な場面で様々な役割を演じているから」という記述では、伝達者・話し手の意味で「役者」を用いていないと判断されるため、D3 には分類しなかった。

秋田(1996)の例示には該当しない比喩語の場合は、比喩及びその理由から該当する下位カテゴリーを判断した。その際、例えば[教えることは修行である：教える側は常に鍛錬が必要だから]のように、“教師の学びの場としての授業(A3)”あるいは“学ぶ者としての教師(D11)”のいずれにも分類可能である記述については、手がかり語として与えた「教師は」「授業は」「教えることは」を重視し以下のルールを適用してコーディングを実施した。「教えることは」を手がかりに生成された比喩は、まず“A 授業の場”、“B1 時間の授業展開”、“C 日々の授業”の各カテゴリーについて、次に“D 教師役割”について検討した。上述の例では「教えることは」を手がかりにしているため、A3 に分類することになる。同様に、「教師は」を手がかりに生成された比喩は、まず“D 教師役割”のカテゴリーに当てはまるかどうかを検討し、当てはまらない場合、“G 社会との関連での教師像”について検討した。「授業は」を手がかりに生成された比喩は、まず、“A 授業の場”、“B1 時間の授業展開”、“C 日々の授業”、“E 授業に伴う感情”、“F 授業の有用性”として、次に“D 教師役割”について検討した。

分類を進めながら、秋田のカテゴリーのいくつ

かについては、分類の観点を整理し、カテゴリーの含意を変更しない範囲で新たな観点を追加した。例えば、“A1 教師生徒の共同生成の場”に生徒同士の協同を含めた。また、“教師役割-D4 製作者”は「教師が何か(児童生徒の姿、学級、授業)を作る」という点に重点が置かれた教師役割であると解釈し、教師による授業の準備の重要性への言及も分類の観点に加えた。“D5 育て手”“D6 導く者”“D7 支え手”“G 社会との関連での教師像-G1 管理された存在、雑務”においても新たな観点を追加した。詳細は表1に示した。

秋田のカテゴリーにあてはまらない比喩について、上位カテゴリーの下に位置付けるのが適切と思われるものは、新たに下位カテゴリーを設定した。新たに設定した下位カテゴリーは6項目ある。“A 授業の場”では“A4 育ちの場”および“A5 制限の中の自由”、“C 日々の授業”では“C4 時間の共有”、“D 教師役割”では“D12 伝承する”および“D13 マルチな役割”、“F 授業内容の有用性”において“F3 正負両面”であった。また、“D 教師役割”“G 外の社会との関連の中でみた教師像”にそれぞれ該当するが、下位カテゴリーを設定するに至らなかった比喩に関しては“D その他”“G その他”とした。

ここまでの手続きで未分類の比喩記述について、類似した内容を整理することで、新たに1つの上位カテゴリーとして“H 教師の手ごたえ”を設定し、その下位カテゴリーとして“H1 授業はつかめない”“H2 成果まで時間がかかる”“H3 反省と感想”を設定した。例えば秋田(1996)では「E1 厳しい、つらい」に分類された記述として「山登りのようだ。けわしい」「人生のようだ。難しくやりがいがある」が例示されている。これに基づけば、本研究の回答「授業はけむりのようだ：つかみどころがない」、「授業は蜃気楼のようだ：追いかけても追いかけてもたどりつけない」、「授業は雲のようだ：つかめるようでつかめない」は、「E 授業に伴う感情」の「E1 厳しい、つらい」に分類することも可能であった。ただし、本研究では、教職という仕事の抱える課題の困難さと、それに伴って生起する感情の違いを重視し、H を新設した。

表1に基づき、独立した評定者1名が回答の40%をコーディングした。著者によるコーディングとの一致率は86.6%であった。

表1 比喩内容の分類カテゴリー

	秋田(1996)の例	本研究での記述例	分類の観点・備考
A授業の場			
A1 教師生徒の共同作成の場	キャッチボール、チームプレーのゲーム、共同制作の作品	授業はライブ:子どもとの生のやりとりで作り出すものだから 授業はゲーム:時には一人で、時には仲間と協力して、与えられた課題を一つずつクリアしていくから。	※生徒同士の協同も含めた。児童生徒とのやり取りで進む・作る、児童生徒と一緒に進む、仲間とともに。
A2 伝達	テレビ、ラジオ、落語	無し	一方向性
A3 教師の学びの場	鏡、学びの場	教えることは修行:自分自身を鍛え直すことになるから	教師の学び、教師への評価
A4 育ちの場		授業は畑:考えの種から次々に芽がでてくるから	
A5 制限の中の自由		授業は牧場:自由に見えても活動の枠が設けられているから	
B1時間の授業展開			
B1 未知の展開	筋書きのないドラマ	教えることは料理:どう教材と活動を組み立てるか、そしてどんな味になるか、出来上がるまで分からない	計画通りにいかない、多様な展開がありうる、授業の可変性、結果が予測不能
B2 複雑なゲーム	パズル、迷路	授業は迷路:何度も選択をせまられるからだ	選択・判断の繰り返し、課題の連続
B3 筋書き通り	カレンダー、台本	無し	
B4 勝手に進む	空を流れる雲、列車	無し	
C日々の授業			
C1 同じことの繰り返し	流れ作業、川の流れ	授業は工場:作業をどんだんをこなしていくからだ	Bとの差異は、“繰り返し”という側面。繰り返しになる、ならない、繰り返すことによる成果。
C2 日々異なる	水、繰り返しのないドラマ	授業は生き物:毎回異なった変化や反応、様相を呈するからだ	いつも違う、二度とない
C3 積み重ね	マラソン、積木、山登り	授業は砂金取り:上手いかわなくても根気強く毎日続けていくものだから	
C4 時間の共有		教えることは生活:共に生活する時間が長いから	
D教師役割			
D1 権力者	独裁者・絶対者、教祖、権力者	教師は王様:教師の言うことはすべて正しいと思っている子どもがいるから。	
D2 手本・万能者	太陽、手品、見本	無し	
D3 伝達者・話し手	役者、芸人、ロボット、司会者	教師は芸人:客(子ども)の心をつかむために勝負しなくてはならないため	
D4 製作者	印刷、絵を描く、彫塑	教えることは彫刻を形作ること:原石をその子に合わせて形作っていくかのようなからだ。 授業はコント:ネタを考え、セット(教材)を準備し、段取りが大切だから	教師が何か(児童生徒の姿、学級、授業)をつくる・デザインする、という点に重点が置かれている。児童生徒が素材で教師が製作者(主体)。※授業の準備(デザイン)も加えた。
D5 育て手	親・子育て、植物の栽培、こやし	教師は農家:育てるために個に応じた手立てを行い、育つまで辛抱強く待つからだ。 教えることは発掘:どこに持っているかわからない可能性を掘り出すからだ	育てる、種をまく。※子どもの可能性を見出すという観点も加えた。
D6 導く者	ガイド、料理、監督、指揮者	教師は標識:さりげなく道しるべになる 教師はスターター:様々なことのスタートを切らせる役割 教師は伴奏者:日々を子供と一緒に駆け抜ける	導く、誘導する。※スタートさせる、一緒に進む、仕向けるという点も加えた。(D6とD7のいずれに分類するか判断する際は、子どもから見える存在の場合はD6、見えない場合はD7に分類)
D7 支え手	縁の下の力持ち、	教師はアシスタント:子ども達の学びを促進するように環境を用意することが役割であるため 教師はひなた:あたたかく、子ども達のよさにひかりを当てるから。	見えないところで支える。※子どもに光を当てるも加えた。
D8 受け入れる者	友達、スポンジ、医者	教師は大空:子どもたち一人一人の思いや考えを全て受け止める大らかな存在であるからだ。	見守る、親しみ、相談、元気づける
D9 監視者	裁判官、鬼、警察官	教師は裁判官:善悪のジャッジをするからだ	
D10 有識者	本・辞典、学者	教師は辞書:困ったときに頼りたくなる	
D11 学ぶ者	生徒、子ども	教師は勇者:経験を重ねていくことで、スキルが上昇していくからだ	教師のチャレンジ・成長
D12 伝承する		教えることは秘伝のタレ:継ぎ足し継ぎ足し、受け継がれるからだ	※受け継ぐ、次世代に託す
D13 マルチな役割		教師は役者:授業や生徒指導など、様々な場面で様々な役割を演じているから	※場面・相手に応じた様々な役割
D他 その他		教師は友達:対等な立場で話し合う	

(続) 表 1 比喩内容の分類カテゴリー

	秋田(1996)の例	本研究での記述例	
E授業に伴う感情			
E1 厳しい・つらい	戦い、山登り、修行	無し	
E2 喜び・感動	花火、生命誕生	授業は鮎脈: 努力に比してうまくいくのはごくわずかだが、うまくいったときには無上の喜びが得られるからだ。	
E3 つまらない・嫌	子守歌・念仏、砂漠	無し	
E4 強制・束縛感	牢獄、拷問	無し	
E5 面白い・楽しい	太陽、ジェットコースター	授業は読書: 授業では新しい知識と出会ったり、次の展開にワクワクしたりするから	
F授業内容の有用性			
F1 役立つ・必要	食べ物、水	教師は水: 身近で無くてはならないものだからだ。	
F2 役立つでない	泡、シャボン玉	無し	
F3 正負両面		教えることはセールスマンの勧誘: ときとして、ありがたいが、必要がなければ、邪魔なものだからだ。	
G外の社会との関連の中でみた教師像			職業としての教師
G1 管理された存在、雑務	籠の鳥	教師は何でも屋さん: 仕事の幅が際限ないから 教師は馬車馬: 身を粉にして働いているから	”管理された存在”に該当する内容はなかった。※激務、業務の種類が多さを加えた。
G2 本音・建前の2面性	政治家	教師はキャスト: (自身の心身の調子に関わらず) 生徒の前では教師を演じなければならないからだ	
G他 多様性、評価の2面性、変化への対応を迫られる、公私の区別無し		教師は警察官: ときには人から感謝され、ときには疎まれることもあるからだ。 教師は道: 仕事と私生活の区別があまりなく、歩き続けるから。	
H教師の手ごたえ			
H1 つかめない		授業は蟹気楼: 追いかけても、追いかけてもたどりつけないものだから	
H2 成果まで時間		教えることは温泉: 源泉かけ流しで、じんわり効いてくるからだ	
H3 反省と感想		教えることは迷路のようだ: 考えれば考えるほど、正解がわからないから	
H他 その他			

注: 下位カテゴリーの記号の下線は、今回新たに設定したものであることを示している。

※を付した箇所は、本研究で追加した観点。

②分類結果

a) 上位カテゴリーによる分類

まず、現職院生、学部卒院生の各群で、上位カテゴリーへの言及者がどの程度いるかを比較検討するため、各々の、上位カテゴリーごとの作成者の比率（上位カテゴリーに該当する比喩を作成した人数/群の人数）を表2に示した。

表2 上位カテゴリーごとの作成者比率

	現職 n=19	学卒 n=12	全体 n=31
A授業の場	84.2%	58.3%	74.2%
B授業展開	57.9%	58.3%	58.1%
C日々の授業	10.5%	16.7%	12.9%
D教師役割	94.7%	100.0%	96.8%
E感情	21.1%	8.3%	16.1%
F有用性	5.3%	33.3%	16.1%
G教師像	36.8%	33.3%	35.5%
H手応え	52.6%	33.3%	45.2%
その他	31.6%	41.7%	35.5%

上位カテゴリーごとの作成者の比率を見ると、“D 教師役割”についてはほぼすべての回答者が比喩を作成した。教育における教師の機能にすべての回答者が注目したことを示唆する。

また、“A 授業の場”，“H 教師の手応え”については、現職院生の言及者率が高く、他方、実数は少ないものの、“F 授業内容の有用性”については学部卒院生の言及者率が高かった。

次に、現職院生、学部卒院生の各群が、どの程度比喩を生成したのか検討するために手がかり語ごとに、各群について上位カテゴリーに分類された記述数の比率（各群の上位カテゴリーに分類された比喩の数/各群の比喩の総数）を表3に示した。

「教師は（ ）のようだ」については、現職院生では、“D 教師役割”に分類される比喩が 73.7%，“G 教師像”に分類される比喩が 21.1%あった。学部卒院生でもほぼ同様に、前者が 70.8%、後者が 20.8%であった。教師に着目した比喩を作成するにあたり、実践における教師の機能への言及

表3 上位カテゴリーに分類された記述数の比率

	教えることは		教師は		授業は	
	現職	学部卒	現職	学部卒	現職	学部卒
A授業の場	31.6%	20.8%	0.0%	0.0%	26.3%	20.8%
B1時間の授業展開	15.8%	12.5%	0.0%	0.0%	28.9%	33.3%
C日々の授業	2.6%	0.0%	0.0%	0.0%	2.6%	8.3%
D教師役割	23.7%	33.3%	73.7%	70.8%	7.9%	12.5%
E授業に伴う感情	2.6%	0.0%	0.0%	0.0%	7.9%	4.2%
F授業内容の有用性	2.6%	8.3%	0.0%	4.2%	0.0%	8.3%
G社会との関連での教師像	0.0%	0.0%	21.1%	20.8%	2.6%	0.0%
H教師の手ごたえ	13.2%	4.2%	0.0%	4.2%	13.2%	8.3%
その他	7.9%	20.8%	5.3%	0.0%	10.5%	4.2%

が7割ほど、その一方で、仕事の量や様式など社会との関連での教職の特徴への言及が3割ほどであったことを示している。

b) 下位カテゴリーごとの記述数とその比率

次に、現職院生・学部卒院生別に下位カテゴリーごとの記述数と、記述総数に対する比率を求め表4に記した。なお、“A2 伝達の場”など合計記述数が0のカテゴリーは省略した。

下位カテゴリーごとの分類に着目すると、現職院生では“授業の場 A3 教師の学びの場”[教えることは修行：自分自身を鍛えなおす]，“授業展開 B1 未知の展開”[授業は水：さまざまに形を変える]に該当する比喩が多く、学部卒院生では“授業展開 B1 未知の展開”[授業は料理：同じ過程でも出来が変わる]および“教師役割 D6 導く者”[教師は交通誘導員：道の分岐点にいる]が多かった。

なお、機能面で部分的に重複する内容のカテゴリー(“D5 育て手”と“D6 導く者”，“D7 支え手”と“D8 受け入れる者”)について、現職院生と学部卒院生では様相が異なる。学部卒院生では“D6 導く者”と“D7 支え手”のみに分類された一方で、現職院生では、“D5 育て手”と“D6 導く者”，“D7 支え手”と“D8 受け入れる者”にまたがって記述が分類された。

c) 下位カテゴリーごとの言及者率

表5には現職院生・学部卒院生ごとに各分類カテゴリーの言及者率(カテゴリーに該当する比喩を作成した人数/群の人数)を示した。合わせて、秋田(1996)の中堅教員群(小学校50名および中高22名、教歴20年以上が20名、10年以上20年未満が31名、3年以上10年未満が21名)、高校新任教員群(53名)および教職課程受講大学生群(小学校課程79名、中高課程87

表4 比喩内容の分類カテゴリーごとの記述数

	記述数			%		
	現職	学卒	合計	現職	学卒	全体
A授業の場						
A1 共同生成の場	7	3	10	6.1%	4.2%	5.4%
A3 教師の学びの場	14	4	18	12.3%	5.6%	9.7%
A4 育ちの場	0	2	2	0.0%	2.8%	1.1%
A5 制限の中の自由	1	1	2	0.9%	1.4%	1.1%
B1時間の授業展開						
B1 未知の展開	14	9	23	12.3%	12.5%	12.4%
B2 複雑なゲーム	3	2	5	2.6%	2.8%	2.7%
C日々の授業						
C1 同じことの繰り返し	0	1	1	0.0%	1.4%	0.5%
C2 日々異なる	1	0	1	0.9%	0.0%	0.5%
C3 積み重ね	0	1	1	0.0%	1.4%	0.5%
C4 時間の共有	1	0	1	0.9%	0.0%	0.5%
D教師役割						
D1 権力者	1	2	3	0.9%	2.8%	1.6%
D3 伝達者・話し手	1	2	3	0.9%	2.8%	1.6%
D4 製作者	5	1	6	4.4%	1.4%	3.2%
D5 育て手	10	0	10	8.8%	0.0%	5.4%
D6 導く者	9	9	18	7.9%	12.5%	9.7%
D7 支え手	6	0	6	5.3%	0.0%	3.2%
D8 受け入れる者	2	4	6	1.8%	5.6%	3.2%
D9 監視者	0	1	1	0.0%	1.4%	0.5%
D10 有識者	0	2	2	0.0%	2.8%	1.1%
D11 学ぶ者	2	3	5	1.8%	4.2%	2.7%
D12 伝承する	0	2	2	0.0%	2.8%	1.1%
D13 マルチな役割	3	0	3	2.6%	0.0%	1.6%
D他 その他	1	2	3	0.9%	2.8%	1.6%
E授業に伴う感情						
E2 喜び・感動	3	0	3	2.6%	0.0%	1.6%
E5 面白い・楽しい	1	1	2	0.9%	1.4%	1.1%
F授業内容の有用性						
F1 役立つ・必要	0	3	3	0.0%	4.2%	1.6%
F3 正負両面	1	2	3	0.9%	2.8%	1.6%
G社会との関連での教師像						
G1 激務	5	0	5	4.4%	0.0%	2.7%
G2 本音・建前二面性	2	0	2	1.8%	0.0%	1.1%
G他 公私区別なさ等	2	5	7	1.8%	6.9%	3.8%
H教師の手ごたえ						
H1 つかめない	3	1	4	2.6%	1.4%	2.2%
H2 成果まで時間	3	2	5	2.6%	2.8%	2.7%
H3 反省と感想	3	0	3	2.6%	0.0%	1.6%
H他 その他	1	1	2	0.9%	1.4%	1.1%
その他	9	6	15	7.9%	8.3%	8.1%
合計	114	72	186			

注：“A1共同生成の場”のうち、児童生徒同士の協同を表す記述が2件(現職、学部卒、各1)、“D4製作者”のうち授業の事前準備に関する記述が2件(現職)。

名)における各分類カテゴリーの言及者率も示した²⁾。その結果、表4の記述数の比較と同様の傾向が明確に示された。また、現職院生は、授業を「教師の学びの場」としてとらえていえることが強調された。授業展開は「未知の展開」であり、そこでの機能は「育て」、「導く」こと

表5 比喩内容の分類カテゴリーごとの言及者率(%)

	現職 n=19	学卒 n=12	全体 n=31	秋田(1996)		
				中堅 教員 n=72	高校 新任 n=53	教職 学生 n=166
A授業の場						
A1 共同生成の場	31.6	25.0	29.0	30.6	11.3	6.0
A2 伝達の場	0.0	0.0	0.0	16.7	37.7	33.7
A3 教師の学びの場	68.4	16.7	48.4	26.4	15.1	16.9
B1時間の授業展開						
B1 未知の展開	52.6	58.3	54.8	34.7	26.4	10.8
B2 複雑なゲーム	15.8	16.7	16.1			
B3 筋書き通り	0.0	0.0	0.0	4.2	1.9	6.0
B4 勝手に進む	0.0	0.0	0.0	0.0	5.7	9.0
C日々の授業						
C1 同じこと繰り返し	0.0	8.3	3.2	1.4	1.9	6.0
C2 日々異なる	5.3	0.0	3.2	0.0	0.0	0.0
D教師役割						
D1 権力者	5.3	8.3	6.5	6.9	13.2	22.9
D2 手本・万能者	0.0	0.0	0.0	2.8	7.5	12.0
D3 伝達者・話し手	5.3	16.7	9.7	29.2	35.8	19.9
D4 製作者	21.1	8.3	16.1			
D5 育て手	47.4	0.0	29.0	30.6	28.3	20.5
D6 導く者	42.1	50.0	45.2	50.0	17.0	19.3
D7 支え手	26.3	0.0	16.1	11.1	0.0	3.0
D8 受け入れる者	10.5	25.0	16.1			
D10 有識者	0.0	16.7	6.5	5.6	7.5	12.0
D11 学ぶ者	10.5	16.7	12.9			
D12 伝承する	0.0	16.7	6.5			
D13 マルチな役割	15.8	0.0	9.7			
E授業に伴う感情						
E1 厳しい・つらい	0.0	0.0	0.0	31.9	22.6	15.1
E2 喜び・感動	15.8	0.0	9.7	18.1	3.8	5.4
E3 つまらない・嫌	0.0	0.0	0.0	0.0	1.9	32.5
E4 強制・束縛感	0.0	0.0	0.0	0.0	3.8	9.6
F授業内容の有用性						
F1 役立つ・必要	0.0	25.0	9.7			
F3 正負両面	5.3	16.7	9.7			
G社会との関連での教師像						
G1 激務	26.3	0.0	16.1			
G2 本音・建前	5.3	0.0	3.2			
G他 公私区別なさ	10.5	33.3	19.4			
H教師の手ごたえ						
H1 つかめない	15.8	8.3	12.9			
H2 成果まで時間	15.8	16.7	16.1			
H3 反省と感想	15.8	0.0	9.7			

※注 秋田(1996)は論文にデータ表示があるもののみ記載。群ごとの言及数0及び1のカテゴリーは省略。ただし、秋田のデータがある箇所は掲載。

にある。学部卒院生は、授業を「未知の展開」としてとらえている。そこでの教師としての機能の中心は「導く」ことにある。

現職院生は、“G1 激務”に言及する比率が高い点にも特徴がある。「何でも屋さん：仕事の幅が際限ないから」、「馬車馬：身を粉にして働いている」などがある。一方、学部卒院生は、“G1 激務”についての言及はないものの、教師像一般への言及、すなわち“G他”への言及者率は高い。[偉い人：ベテランになるほど誰とも対等で

ある感じがなくなるから][道：仕事と私生活の区別があまりなく、歩き続けるから][警察官：ときには人から感謝され、ときには疎まれることもあるからだ]などがある。

(2)秋田(1996)との比較

授業の場の捉え方について、授業を「共同生成の場」と捉える認識については、現職院生と秋田(1996)の中堅教員が同程度(31.6%, 30.6%)となっている。秋田(1996)では、教職課程の学生は6.0%であるのに対して、本研究の学部卒院生は25.0%を示す。現職院生よりは少ないが、教職課程の学生よりは「共同生成の場」としてのイメージを持っている。

一方で、本研究の現職院生は、秋田(1996)の中堅教員と異なり、授業を「教師の学びの場」と捉えている(68.4%, 26.4%)。同様に「伝達の場」としての授業の捉えについても大きく異なっている。本研究の教職大学院生は現職・学部卒ともにこれに該当する比喩は示さなかったのに対して、秋田(1996)ではいずれの群においても言及されていた。高校新任教員と教職課程学生では35%前後の言及率であった。授業を「伝達の場」としてとらえない点、現職院生が授業を「教師の学びの場」としてとらえ、また、学部卒院生が教職課程の学生以上に「共同生成の場」としてとらえている点は、教職大学院の特徴と言えるだろう。

教師の役割について、“D5 育て手”、“D6 導く者”、“D7 支え手”、“D8 受け入れる者”に分散してとらえている点は、現職院生と秋田(1996)の中堅教員との間で共通している。他方、学部卒院生については、“導く者”は秋田(1996)と同様に50.0%を示しているものの、“D5 育て手”、“D7 支え手”への言及はない。“D8 受け入れる者”への言及があることから、本研究における学部卒院生にとっての教師の機能については、「導き」、「受け入れる」ものはイメージされているものの、「支え」、「育てる」ものとしてはイメージされていなかった。秋田(1996)の教職課程の学生や高校新任教員が“D6 導く者”(それぞれ19.3%, 17.0%)と同様に“D5 育て手”(それぞれ20.5%, 28.3%)をイメージしていたものとは様相が異なる。

授業を「伝達の場」としてとらえていないことと同様に、本研究の現職院生は教師の役割として“D3 伝達者・話し手”をほとんどイメージしていない。秋田(1996)では中堅教員が29.2%を示し

ている。この比率は高校新任教員 35.8%と教職課程の学生 19.9%と比べても多い。他方、本研究の現職院生では 5.3%であり、言及者が少ない。今回、「D3 伝達者・話し手」に分類した回答は「教師は芸人ようだ：客（子ども）の心をつかむために勝負しなくてはならないからだ」であった。

「教師は」という手がかり語、「芸人」という比喻を重視し、「D3 伝達者・話し手」に分類したが、「伝達」というよりは、「心をつかむ」、「勝負する」という側面に教師の仕事を見ていることを読み取れる回答である。

なお、授業に伴う感情について“E1 厳しい・つらい”について、秋田（1996）では 32%を示すのに対して院生はいずれも 0 である。本研究においては、新設したカテゴリー“H 教師の手応え”の中でも特に“H1 つかめない”や“H2 成果まで時間”に分類した記述と重なりが認められる。例えば、[授業は（けむり、雲、曇り）：つかめない、追いかけてもたどりつけない]がある。コーディングの際、“H 教師の手ごたえ”を新設した背景には、授業に伴い生起する感情と、教職の仕事が抱える課題の困難さとの違いを重視する基準があった。分類の基準から指摘するならば、今回生成された記述からは、授業に伴う感情としてではなく、教職という仕事の課題の困難さとして言及されたといえる。

以上の検討を共通点、相違点について総括するならば、秋田（1996）のデータには数値の表記がないカテゴリーもあるという限定はあるものの、現職院生は、学部卒院生よりも、四半世紀前の中堅教員との共通点が多い。そこでイメージされる教職像は、授業を「教師と生徒の共同作成の場」としてとらえ、その役割を「育て」、「導く」として認識し、授業において「喜び・感動」を感じている姿である。

一方で、相違点も指摘できる。四半世紀前の中堅教員と比較すると、教職大学院の現職院生によりイメージされる教職像は、第一に、授業を「教師の学びの場」として強く認識している教師である。それと関連するように、授業の展開を「未知の展開」として認識している。

「伝達」については一層四半世紀前との違いを見せる。秋田（1996）では、「共同生成の場」ほどは多くないものの、「伝達」の場としても授業は認識されていた。それに対して今回の調査では、現

職院生は授業を「伝達の場」とは認識していない。教師役割についても同様に、「伝達する」役割はほとんどイメージされていない。「育て手」としてのイメージを中心として、「支える」ことが教師の役割として認識されている。

4 結論と今後の課題

(1) 本研究の結論

本研究では、教職大学院の院生を対象として比喩生成課題を実施し、教職大学院院生の、教育または被教育経験に基づく教職イメージを描出し、その結果を秋田（1996）の結果と比較することを通して、約四半世紀の間の教職イメージの経年変化を検討した。その結果、以下三点のことが明らかになった。

第一に、現職院生、学部卒院生は、教職イメージを実践における教師の機能に注目して構成している。上位カテゴリーに関する分析では、ほぼすべての院生が“D 教師役割”に言及していた。また、「教師とは」を手がかり語として生成した記述は、実践における教師の機能を表す内容が 7 割ほど、その一方で、仕事の量や様式など社会との関連での教職の特徴を表す内容が 3 割ほどという点において一致していた。

第二に、授業を中心とした実践における教師の機能について、現職院生と学部卒院生との間で共通点と相違点を見出した。現職院生も学部卒院生も共に、授業の展開を「未知の展開」として、そして、教師の役割を「導く」ことにおいて認識している点は共通していた。他方、現職院生については、授業の場を「教師の学びの場」としてとらえ、そこでの教師の役割を「育て」、「支える」としてとらえるという、学部卒院生にはない教職イメージがあった。

第三に、四半世紀にわたる経年変化という点においても、授業を中心とした実践における教師の機能についての相違点が浮かび上がってきた。

共通点もあるものの、教職大学院の現職院生が授業を「教師の学びの場」として強く認識している点や、授業の場と教師の役割を「伝達すること」ととらえていない点に四半世紀の間の変容を見出すことができた。

以上の検討を踏まえると、四半世紀前と比較すると、教職経験に基づく教職イメージは、社会との関連での教職の特徴以上に、実践における教師

の機能的側面により構成されている可能性が高い。確かに、教師の仕事は、厳しさやつらさといった感情面よりも業務内容の複雑さなどの職務上の課題の困難さとしてイメージされるようになっていく。しかし、より質の高いものを目指し学び続け、子どもと共に作り、喜びや感動を味わうことができる仕事としてのイメージの方が強い。このイメージは具体的に共有されているだろうか。「ブラック」という言葉に象徴される勤務環境の劣悪さや、「働き方改革」といった勤務環境面での改善イメージの広がり、こうした教職経験の内実に基づいて構成されるイメージの共有を阻むことになってはいないだろうか。実践における教師の機能のイメージの内実をさらに把握することが今後の重要な課題となる。

(2) 今後の展望

① 新たな尺度と質問紙の作成

具体的には、実践における教師の機能のイメージの内実のさらなる把握のための質問紙調査の作成である。特に、尺度の作成が直近の課題となる。

その際に着目したいのは、すべての回答者が言及した“D 教師役割”である。秋田(1996)の分類カテゴリーを今回得た回答に基づき再構成する過程において、“D 教師役割”を構成する下位カテゴリーを、表6に示した5つの観点で整理した。

表6 “D教師の役割”の観点の整理

	秋田(1996)の例	本研究での記述例	分類の観点・備
絶対者[超越・絶対的な存在]			
D1 権力者	独裁者、絶対者、教祖、権力者	王様	否定的な側面
D2 手本・万能者	太陽、手品、見	無し	肯定的な側面
D9 監視者	裁判官、鬼、警察官	裁判官	D1の実行者
D13 マルチな役割		役者	離れ技を持っている
指導者[指導的な存在]			
D4 製作者	印刷、絵を描く、彫塑	彫刻、コント	教師がつくる
D5 育て手	親・子育て、植物の栽培、こやし	農家、発掘	
D6 導く者	ガイド、料理、監督、指揮者	標識、スターター、伴奏者	
支援者[子どもの自己成長力を支える存在]			
D7 支え手	縁の下の力持ち	アシスタント、ひなた、大空	
D8 受け入れる者	友達、スポンジ		
媒介者[知識を媒介する存在]			
D10 有識者	本・辞典、学者	辞書	
D3 伝達者・話し手	役者、芸人、ポット、司会者	芸人	
D12 伝承する		秘伝のタレ	
学習者[自己を更新し続ける存在]			
D11 学ぶ者	生徒、子ども	勇者	

次の研究では、今回作成した観点に基づく尺度、質問紙を作成し、教職イメージのさらなる把握を試みたい。また、今回の調査は、教職大学院の院生に対象が限られていた。調査対象を教職志望度の低い学生にも広げて調査を実施することも今後の課題である。

② 比喩生成課題の実施について

手がかり語ごとに、各群について上位カテゴリーに分類された記述数の比率（各群の上位カテゴリーに分類された比喩の数/各群の比喩の総数）を手がかり語ごとに示したのが表3であった。現職院生、学部卒院生はいずれも、同様の回答傾向を示している。「教えることは」を手がかり語としたときには、“A 授業の場”、“D 教師役割”についての比喩が生成される比率が高い。「教師は」を手がかり語としたときには、“D 教師役割”“G 社会との関連での教師像”についての比喩が生成される比率が高い。そして「授業は」を手がかり語としたときには、“A 授業の場”、“B1 時間の授業展開”について比喩が生成される比率が高い。今後実施する比喩生成課題については、教職イメージについて検討する際には、「教師は」によって生成された比喩を中心に検討をすすめる。

注

- 1) 大澤ほか(2019)によると、埼玉大学の教員養成系学部在籍の学生の教員採用試験の受験率は50%前後を推移し、また、愛知教育大学、大阪教育大学、北海道教育大学、東京学芸大学の4大学については、1年生の教職志望率70%が、4年次には51%にまで低下したという。こうした結果は、全国の国立の教員養成系学部に通じた傾向であると指摘している。
- 2) 秋田(1996)のTABLE4に小学校中堅教員および中高中堅教員、新任教員、小学校教職課程、中高教職課程の各項目言及者実数が記載されている(ただし、群による言及者率の差がなかったカテゴリーのデータは記載がない)。これを用いて、各カテゴリーの言及者率を算出した(言及者数/各群の人数)。

引用文献

秋田喜代美(1996)「教える経験に伴う授業イメージの変容—比喩生成課題による検討—」『教育心理学研究』第44巻, 176-186.

- 秋田喜代美(1995)「教えるといういとなみー授業を創る思考過程」佐藤学編著(1995)『教室という場所』(教育への挑戦1), 国土社, 45-85.
- 児玉佳一(2017)「協働学習に関するイメージの教職経験による相違ー小学校教員および教職課程学生を対象にした比喩生成課題からー」『教師学研究』第20巻, 57-68.
- 国立教育政策研究所編(2014)『教員環境の国際調査: OECD 国際教員指導環境調査(TALIS) 2013年調査結果報告書』明石書店.
- 同(2019)『教員環境の国際調査: OECD 国際教員指導環境調査(TALIS) 2018年調査結果報告書』明石書店.
- 前田菜摘・浅田 匡(2020)「小中学校教師は校内研修をどのように捉えているかー尺度項目ならびに比喩生成課題の回答からー」『日本教育工学会論文誌』第43巻第4号, 447-456.
- 三島知剛(2017)「教職課程履修学生の生徒指導イメージに関する研究」『岡山大学教師教育開発センター紀要』, 第7巻, 97-106.
- 文部科学省「公立学校教員採用選考試験の実施状況について」(平成26年度から令和元年度).
- 毛利猛(2020)「少子化の中の教員養成と教育学ー教員養成系大学・学部の挑戦ー」『教育学研究』第87巻第2号, 27-37.
- 小畑文也・杉原藍衣美・高橋弘子・名取夏海・古谷光(2019)「学生の教職イメージに関する研究ー国立大学教員養成課程の学生に焦点を当ててー」『山梨大学教育学部紀要』第30巻, 1-8.
- 小川正人ほか(2019)「学校における働き方改革と教育経営学の課題」『日本教育経営学会紀要』第61巻, 92-100.
- 大澤利彦ほか(2019)「今後の教育学部における教職支援の在り方ー教職志望率向上のためのー考察」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第18巻, 1-8.
- 山田浩之(2012)「教員の資質低下という幻想」『教育学研究』第80巻4号, 53-65.
- 山形県公立学校教員選考試験第二次試験合格者数一覧(令和2年度, 令和3年度).

付記

本研究は、文部科学省「令和2年度教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」の委託を受けて実施したものです。